

На правах рукописи

ГРИГОРЬЕВ Геннадий Геннадьевич

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург 2009

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Научный руководитель

кандидат педагогических наук, доцент

Хасанова Ирина Ивановна

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович;

кандидат педагогических наук, доцент

Подгорных Екатерина Михайловна

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Уральский государственный
университет им. А.М. Горького»

Защита состоится 23 апреля 2009 г. в 10.00 часов в конференц-зале на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 при ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Текст автореферата размещен на сайте ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» www.rsvpu.ru

Автореферат разослан 20 марта 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор

Г.Д. Бухарова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Профессиональное самоопределение учащихся в современных условиях приобретает особую актуальность, обусловленную необходимостью максимального использования имеющегося потенциала каждого человека. На процесс профессионального самоопределения влияют различные факторы, в том числе негативные, которые порождают комплекс проблем: личность не реализует своих потенциальных возможностей; общество лишается максимального вклада в собственное развитие, неоправданно снижая социальный статус отдельных групп или категорий граждан. Подобное проявление в настоящее время наблюдается со стороны общества по отношению к различным категориям населения, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Основной проблемой вступления молодых людей данной категории в самостоятельную жизнь является их недостаточная готовность к осмысленному, прогнозируемому процессу профессионального самоопределения как одному из самых значимых компонентов целостного становления личности.

Существующие модели развития готовности к профессиональному самоопределению подрастающего поколения обладают недостаточным адаптивным потенциалом в отношении учащихся, не «вписывающихся» в рамки этих моделей, что неизбежно приводит к снижению эффективности их подготовки к профессиональному самоопределению. В последние годы отмечается тенденция к росту числа детей с проблемами здоровья. Данные научных исследований показывают, что 60 – 70% современных школьников имеют физические либо психические отклонения в состоянии здоровья. Увеличение количества людей с ограниченными возможностями здоровья, превращение их во все более значимую социальную группу диктуют необходимость поиска более гуманных моделей развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся в период нахождения их в образовательных учреждениях, которые будут направлены на развитие личностных качеств и обеспечение успешности человека в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в профессиональной.

Анализ научно-педагогических исследований показывает, что за последнее время отмечается рост внимания к отдельным аспектам проблемы подготовки учащихся с ограниченными возможностями здоровья к процессу профессионального самоопределения. Данный вопрос рассмотрен в трудах таких исследователей, как В.И. Алехин, О.А. Алексеев, В.И. Белецкая, А.Н. Гнеушева, В.П. Ермаков, Г.Ю. Машкова, Л.И. Плаксина, Г.Н. Якунин и др.

Практика свидетельствует, что данная категория учащихся, получая образование в условиях школы-интерната, находится в ситуации, ограничивающей получение ими непосредственного опыта профессионального самоопределения, что вызывает у них значительные трудности в определении своего места в сфере профессионального труда. Эти трудности обусловлены следующими факторами: отсутствием ясных представлений о своих способностях, имеющих ограничения и потенциальных возможностях; отсутствием четких представлений о путях и возможностях получения профессионального образования, дальнейшего трудоустройства; неадекватностью самооценки; недостаточной

правовой, информационной и психологической грамотностью в отношении своего профессионального будущего. Преодолению данных трудностей, на наш взгляд, должно способствовать целенаправленное педагогическое содействие, включающее в себя овладение учащимися профориентационными знаниями; формирование позиции субъекта профессионального самоопределения; корректировку ценностно-мотивационной сферы, ориентацию учащихся на профессиональную самореализацию; развитие практических навыков профессионального самоопределения. Рассматриваемое нами педагогическое содействие является условием развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями, позволяющим им найти свое место в профессиональном мире, способствующим саморазвитию и успешной социальной интеграции.

Специфика обучения и воспитания данной категории учащихся обусловлена следующими факторами: замкнутостью пространства самореализации, проявляющейся в дефиците позитивных образов и перспектив о возможностях и способах успешной профессиональной самореализации лиц с ограниченными возможностями здоровья; особенностями личностного развития (несформированностью коммуникативных навыков, неадекватностью представлений о себе как о субъекте профессионального самоопределения, профессиональной деятельности, об имеющихся ограничениях, связанных с неопределенностью жизненных ориентиров и планов, несформированностью смыслового будущего); недоразвитием эмоциональной сферы, наличием деструктивных состояний на внутриличностном уровне (тревожности за свое будущее, неуверенности в своих силах, снижением социальной активности); особенностями познавательной деятельности (фрагментарностью, снижением темпа и качества усвоения знаний, доминированием логического над чувственным, ограниченным использованием визуальных средств обучения), что в своей совокупности значительно затрудняет процесс профессионального самоопределения.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования определяется тем, что в современных условиях гуманизации общества, характеризующегося созданием равных условий и возможностей участия в жизни для всех его членов, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с множеством сложностей, обусловленных прежде всего существующей системой образования и воспитания, которая затрудняет процесс развития у учащихся готовности к профессиональному самоопределению. Данное обстоятельство влечет за собой снижение качества профессионального самоопределения как источника саморазвития, самореализации личности.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования определяется тем, что данная проблема решается преимущественно в медицинской плоскости, практически не затрагивая психолого-педагогических аспектов профессионального становления личности. В то же время, несмотря на имеющийся теоретический материал по данному вопросу, возможности учебно-воспитательного процесса используются недостаточно. Имеющиеся профориентационные разработки, в первую очередь, ориентированы на решение задач профессионального самоопределения учащихся, не имеющих каких – либо психофизиологических ограничений.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования обусловлена пониманием того, что обучение и воспитание учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо осуществлять на основе как традиционных подходов, присущих всей системе образования подрастающего поколения, так и научно обоснованных подходов, отражающих специфику обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Особого внимания заслуживает вопрос программно-методического обеспечения процесса развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья, недостаточная разработанность которого остро ощущается при решении проблемы адекватного профессионального самоопределения учащихся данной категории.

Анализ психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, собственные изыскания в данном направлении позволили выявить следующие **противоречия**:

- между потребностями общества в подготовленной социально активной личности, и степенью разработанности данного вопроса в современном отечественном образовании, проявляющейся как на теоретическом, так и на практическом уровнях.
- между правом учащегося на профессиональное самоопределение и ограниченными социально-педагогическими возможностями учебных заведений для реализации этого права;
- между потребностью теории и практики образования в обосновании возможностей педагогического содействия развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению и недостаточной научно-методической разработанностью данной проблемы.

Выделенные противоречия определили **проблему** исследования, которая заключается в научно-теоретическом обосновании и практической реализации педагогического содействия как условия развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, необходимость разрешения выявленных противоречий обусловили выбор **темы исследования**: «Педагогическое содействие как условие развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению».

В исследовании введено **ограничение**: педагогическое содействие развитию готовности к профессиональному самоопределению рассматривается применительно к учащимся с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования – теоретическое обоснование и проведение опытно-поисковой работы по проверке эффективности педагогического содействия как условия развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Объект исследования – развитие готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Предмет исследования – педагогическое содействие профессиональному самоопределению учащихся.

Гипотеза исследования состоит в том, что эффективность развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению в условиях педагогического содействия, вероятно, удастся повысить при следующих условиях:

- определение педагогического содействия развитию готовности к профессиональному самоопределению как системной психолого-педагогической деятельности педагога по созданию в образовательном процессе условий для целенаправленной активизации имеющегося потенциала, повышения субъектности самоопределяющегося учащегося;
- разработка модели развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению, предположительно включающей ценностно-мотивационный, когнитивный, оценочно-рефлексивный и деятельностный компоненты;
- реализация данной модели на основе педагогического содействия, ориентированного на самосовершенствование, самореализацию, самоактуализацию, социальную интеграцию и построение профессионального будущего учащихся.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой поставлены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить и проанализировать проблему профессионального самоопределения учащихся в историко-педагогическом аспекте и современное состояние данной проблемы в теории и практике общего среднего образования.
2. Конкретизировать смыслообразующее понятие исследования – «педагогическое содействие развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению».
3. Разработать модель развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению и выявить ее возможности в решении проблемы исследования.
4. Проверить эффективность реализации педагогического содействия развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению в процессе опытно-поисковой работы.

Теоретико-методологической основой исследования являются: фундаментальные исследования в области теории профессиологии; философские, социологические, психологические и педагогические концепции и положения о профессиональном самоопределении личности.

В значительной степени диссертационное исследование базируется на положениях организации педагогического процесса с позиций: личностно ориентированного, личностно-деятельностного и личностно-развивающего подходов (Б.Г. Ананьев, А.С. Белкин, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Д.Б. Эльконин и др.); философских идей и положениях об активной сущности человека, целостности личности и возможностях ее развития и самореализации (В.Г. Афанасьев, Э.В. Ильенков, Д.С. Лихачев и др.); исследованиях, посвященных социализации и самоактуализации (И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.); а также психологических исследованиях, посвященных развитию личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.); идеях гуманизации и оптимизации педагогического образования (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, В.В. Сериков и др.).

Особое значение для исследования имеют положения общей и профессиональной педагогики (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Ф.А. Кузин, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров, Ф.Т. Хаматнуров, Н.К. Чапаев и др.); теории профессионального самоопределения и профориентации (Л.И. Божович, Е.И. Головаха, М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.К. Маркова, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова, В.Д. Шадриков, П.А. Шавир и др.); концептуальные обоснования теории педагогической помощи субъектам образовательного процесса (О.С. Газман, А.В. Мудрик и др.); положения современной концепции готовности (М.М. Дьяченко, Г.Н. Жуков, А.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.).

Существенное влияние на проведение работы оказали исследования, отражающие специфику учащихся с ограниченными возможностями здоровья: положения теории психологии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (А.Г. Асмолов, О.Л. Алексеев, Л.С. Выготский, Т.П. Головина, М.И. Земцова, В.П. Ермаков, М.С. Каган, А.Г. Литвак, И.С. Моргулис, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, А.Г. Феоктистова и др.).

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических **методов исследования**:

- *теоретические методы*: анализ философской, психологической, педагогической, социологической, культурологической, тифлологической литературы, учебно-программной документации по теме исследования; социально-исторический анализ развития специального образования; обобщение педагогического опыта по развитию готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

- *эмпирические методы*: организация констатирующего эксперимента по определению состояния показателей готовности учащихся к профессиональному самоопределению; проведение формирующего эксперимента по практической реализации педагогических условий развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению; организация экспериментальной проверки эффективности выделенного комплекса педагогических условий; наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, беседа; методы математической обработки статистической информации и проверки выдвигаемой гипотезы.

База исследования. Опытнo-поисковая работа проводилась в государственном образовательном учреждении Свердловской области «Верхнепышминской специальной коррекционной школе интернат» (Верхняя Пышма) и школе для слабовидящих детей (Екатеринбург).

Этапы исследования. Диссертационное исследование проводилось поэтапно с 2003 по 2008 гг.

На первом этапе – поисково-теоретическом (2003–2004) – изучалась философская и психолого-педагогическая литература, а также диссертационные работы по исследуемой проблеме. Осуществлялось осмысление теоретико-методологических аспектов исследования, выявлялось состояние проблемы в научной литературе и педагогической практике, обосновывались актуальность

проблемы, определялись объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования, его терминологическое поле, методы исследования.

На *втором этапе* – опытно-поисковом (2005–2006) – уточнялись, формулировались гипотеза исследования, задачи, разрабатывалась модель развития готовности к профессиональному самоопределению, проводилось эмпирическое исследование по проблеме, обрабатывался и анализировался исследовательский материал работы.

На *третьем этапе* – итогово-обобщающем (2007–2008) – уточнялись итоги опытно-поисковой работы, определялась логика изложения материала, осуществлялось обобщение полученных результатов, формулировались выводы, оформлялось диссертационное исследование.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Обоснована модель развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению, отражающая социальный заказ, цель, задачи, теоретико-методологические подходы, содержание процесса развития готовности к профессиональному самоопределению и включающая блок целеполагания, методологический, содержательный, критериальный и результативный блоки.

2. Уточнена структура готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья и обоснована необходимость включения в ее состав подструктуры, отвечающей за формирование адекватного отношения учащихся к развитию профессионально значимого потенциала.

3. Доказана необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс специального профориентационного курса, ориентированного на индивидуальные возможности учащихся, включающего следующее специфическое содержание: правовая грамотность в отношении социальных гарантий лиц с ограниченными возможностями здоровья, адекватное отношение к имеющимся ограничениям, дифференцированные показания и противопоказания условий и характера профессионального труда.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Выявлены и проанализированы с позиций системного, аксиологического подходов исторические тенденции отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья, а также необходимость педагогического содействия развитию их готовности к профессиональному самоопределению, способствующему построению социально активной жизненной позиции.

2. Уточнено содержание понятия «готовность к профессиональному самоопределению учащихся», рассматриваемого нами как интегративное образование личности, определяемое уровнем развития составляющих его взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, оценочно-рефлексивного, деятельностного), позволяющее учащемуся осмыслить поле своих возможностей, способствующее реалистичному, прогнозируемому построению своего профессионального будущего.

3. Осуществлен структурный и содержательный анализ понятия «педагогическое содействие развитию готовности к профессиональному самоопределению», рассматриваемого нами как системная психолого-педагогическая деятельность педагога по созданию в образовательном процессе условий для целе-

направленной активизации имеющегося потенциала, повышения субъектности самоопределяющегося учащегося, выраженного в количественно-качественных личностных преобразованиях.

Практическая значимость исследования:

1. Реализована модель развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

2. Разработаны специальный профориентационный учебный курс и рабочая программа курса «Индивидуальное профессиональное самоопределение учащихся», позволяющая повысить эффективность процесса развития готовности к профессиональному самоопределению. Рабочая программа используется в Центре профессиональной ориентации (Верхняя Пышма), в ГОУ СО «Верхнепышминской СКШИ».

3. Результатами проведенной работы являются профориентационный учебный курс, рабочая программа, методические рекомендации, определяющие профориентационную работу с учащимися, оценочно-критериальный инструментарий мониторинга развития уровня готовности учащихся к профессиональному самоопределению, которые будут полезны как педагогам и специалистам региональных и муниципальных центров профессиональной ориентации, средних общеобразовательных школ, специальных коррекционных школ, так и преподавателям, работающим в области повышения квалификации педагогов-профориентологов.

Научная обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечивалась опорой основных положений и научных выводов на достижения в области общей, профессиональной и специальной педагогики, общей и специальной психологии; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных объекту, задачам и логике исследования, качественным и количественным анализом данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в виде: публикаций статей в журналах и сборниках научных трудов, включая статью в журнале «Образование и наука», рекомендованном ВАК; посредством участия, выступления на научно-практических конференциях различного уровня: Международной конференции «Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза» (Екатеринбург, 2006), V Международной научно-практической конференции «Личностно-развивающее профессиональное образование» (Екатеринбург, 2005), межрегиональной научно-практической конференции аспирантов и студентов «Россия XXI века: Проблемы, противоречия и перспективы обновления» (Екатеринбург, 2005), конференции с международным участием «Актуальные вопросы педагогики» (Хургада, 2007), региональной научно-практической конференции «Воспитание духовности: ценностное содержание высшего профессионального образования» (Екатеринбург, 2005), VI Всероссийской научно-практической конференции «Личностно-развивающее профессиональное образование» (Екатеринбург, 2006), II Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России» (Самара, 2008); внедрения полученных результатов в учебный процесс

ГОУ СО «Верхнепышминской СКШИ», в процессе работы в качестве школьного психолога и учителя предметов профориентационных дисциплин, а также в Центре профессиональной ориентации (Верхняя Пышма).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению, включающую ценностно-мотивационный, когнитивный, оценочно-рефлексивный и деятельностный компоненты, ориентированные на самосовершенствование, самореализацию, самоактуализацию, социальную интеграцию и построение профессионального будущего учащихся.

2. Педагогическое содействие реализуется через разработку и внедрение специального профориентационного учебного курса, ориентированного на развитие готовности учащихся к профессиональному самоопределению; актуализацию субъектного опыта и возможностей в ходе совместной деятельности учащегося и педагога.

3. Готовность к профессиональному самоопределению учащихся рассматривается как интегративное образование личности, определяемое уровнем сформированности составляющих его взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, оценочно-рефлексивного, деятельностного), позволяющее учащемуся осмыслить поле своих возможностей, способствующее реалистичному, прогнозируемому построению своего профессионального будущего.

4. Особенность развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья обусловлена наличием в общей структуре готовности к профессиональному самоопределению специфической подструктуры, отвечающей за формирование адекватного отношения учащегося к развитию индивидуального профессионально значимого потенциала.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяются его цель, объект и предмет, выдвигается гипотеза, ставятся задачи, раскрываются теоретико-методологические основы исследования, характеризуются методы и этапы исследования, обосновываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические предпосылки развития готовности учащихся с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению», анализируются исторические предпосылки обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению, представляются принципы организации педагогического процесса развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению, дается его характеристика,

представляется модель развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Рассмотрев некоторые значимые культурно - исторические события, мы отметили периоды развития отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. От негативного отношения общественное сознание постепенно эволюционирует к решению проблем возможности и необходимости обучения и воспитания, оказания разнообразной, включая профориентационную, помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Определяя базовые подходы к исследуемой теме, мы учитывали следующее: выбор каждого подхода должен быть обоснован его целесообразностью; научно-методологический аппарат и принципы реализации подходов должны работать как на теоретическом, так и практическом уровнях, взаимодействуя друг с другом и обеспечивая целостное рассмотрение проблемы. Анализ научной литературы показал, что для решения поставленной проблемы наиболее продуктивными являются системный, личностно ориентированный, индивидуально-дифференцированный и культурологический подходы. Выбор данных подходов был обусловлен следующими основаниями: культурологический и системный подходы позволяют выявить характеристики педагогического содействия развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению, построить модель развития готовности к профессиональному самоопределению; личностно ориентированный и индивидуально-дифференцированный – способствуют выявлению комплекса педагогических условий эффективного развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся.

Поскольку феномен «готовность к профессиональному самоопределению» находится на пересечении понятий «готовность» и «профессиональное самоопределение», каждое из которых имеет свое специфическое содержание, нами проведен анализ определений данных понятий. В психолого-педагогической литературе существуют несколько подходов к понятию «профессиональное самоопределение», С.И. Вершинин, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др., характеризуют его как одномоментный акт; некоторые исследователи рассматривают профессиональное самоопределение как целостный процесс, состоящий из ряда этапов. В последнее время наблюдается тенденция объединения разных подходов к изучению сущности профессионального самоопределения, которое соотносится с процессом самостоятельного и осознанного нахождения человеком смыслов выполняемой работы, всей жизнедеятельности в конкретных условиях (Е.А. Климов, К.М. Левитан, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников).

Главную цель Н.С.Пряжников видит в формировании внутренней готовности личности к самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития. Таким образом, он объединяет в единый процесс личностное, профессиональное, жизненное самоопределение. Л.И. Божович, А.М. Гинзбург и др., включают профессиональное самоопределение в процесс личностного самоопределения, которое представляет собой новообразование данного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека. Процесс профессионального самоопределения, по мнению В.В. Серикова, содержат в своей основе: нравственный выбор, самостоятельную постановку цели, ощущение собственной значимости для других людей, самоанализ

и самооценку, отказ от своих прежних воззрений и принятие новых ценностей, осознание своей ответственности за гармонию природы и социума.

Для успешного самоопределения необходимо умение выделять главные и второстепенные события в ситуации, видеть проблему, продуцировать различные варианты ее решения, определять область допустимых решений, выделять, наиболее удовлетворяющий личность, видеть плюсы и минусы принимаемого решения. Необходимо развивать у учащихся способность учитывать весь спектр морально-этических, психологических и культурных факторов, связанных с профессиональным самоопределением, соотнося их с собственными ценностями, интересами, навыками и возможностями.

На основе анализа философской и психолого-педагогической литературы понятие «профессиональное самоопределение» рассматривается нами как целостный активно-действенный процесс, реализуемый человеком через самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или выполняемой им работы в конкретной социально-экономической ситуации, через построение и корректировку перспектив своего профессионального развития. Под самоопределяющейся личностью учащегося с ограниченными возможностями здоровья нами понимается личность, осознанно принимающая решения, самоутверждающаяся, способная самостоятельно ставить перед собой профессионально значимые цели и достигать их решения, несмотря на имеющиеся ограничения.

Различные подходы к объяснению феномена «готовность» (М.И. Виноградов, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, А.А. Ухтомский и др.) позволяют представить его как результат подготовки либо как осознанную необходимость, желание какой-либо деятельности и свидетельствуют о сложности данного феномена, определяемой его психологической составляющей и позволяющей рассматривать готовность как устойчивую характеристику личности. П.А. Рудик интерпретирует готовность как сложное психическое образование, акцентирует в ней роль психических познавательных процессов, отражающих важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных, волевых компонентов, способствующих совершению эффективных действий по достижению цели, а также мотивов поведения.

Исследования Р.Д. Санжеевой и других ученых показали, что для возникновения состояния готовности к сложным видам деятельности необходимы: осознание требований общества, своих потребностей; осознание целей, достижение которых приведет к удовлетворению потребностей или решению поставленной задачи; осмысление, оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, и актуализация опыта, связанного с решением задач; определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных способов и решения; соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости оценки достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами.

Как психическое состояние готовность, согласно В.А. Сластенину, включает в себя различного рода установки на осознание задачи, модели вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в плане разрешения предстоящих трудностей. В работах Е.А. Климова, С.Н. Чистяковой готовность к профессиональному выбору

характеризуется как сложное целостное состояние личности, определяемое совокупностью нравственно-психологических качеств человека, позволяющих осознать свои возможности, и отношением к определенной деятельности. Общим в исследованиях, посвященных проблеме готовности является понимание готовности как: интегративного качества, представляющего собой совокупность взаимосвязанных компонентов, как результата специальной подготовки и активно - действенного состояния личности.

Таким образом, готовность к профессиональному самоопределению можно представить как целостное образование личности, обладающее определенной структурой, состоящей из ряда подструктур: профессионально ориентированной ценностно-мотивационной сферы, позволяющей в процессе профессионального самоопределения совершать осмысленные, адекватные, самостоятельные шаги; сформированных теоретических профессионально значимых знаний; положительного отношения индивида к себе как субъекту профессионального самоопределения, будущему субъекту профессиональной деятельности, к профессиональной деятельности в целом; сформированных практических умений и навыков профессионального самоопределения.

В ходе решения задач исследования нами проанализирован феномен готовности к профессиональному самоопределению в отношении категории учащихся с ограниченными возможностями здоровья. В данной категории учащихся исследовали подкатегорию слабовидящих учащихся.

Понятие «готовность к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья» рассматривалось нами с учетом позиций таких исследователей, как В.П. Ермаков, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, В.И. Лубовский, Г.Ю. Мошнова, А. Новицкис, Г.В. Никулиной, Л.И. Плаксина, И.И. Соловьев и др.

Анализ зарубежной и отечественной специальной педагогической и психологической литературы показал наличие черт, общих с нормативным развитием, а так же специфических особенностей в становлении личности учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Так, М.И. Земцова отмечает в качестве особенности недоразвитие по сравнению с нормой способностей к приему, переработке и хранению информации, это касается прежде всего информации, предназначенной поврежденному анализатору, что неизбежно сказывается на объеме, скорости и качестве ее усвоения. Сокращение информационного потока осложняет процесс восприятия, что влияет на уровень развития представлений учащегося о мире вообще, профессиональном мире, замедляет процесс накопления знаний о себе как субъекте профессионального самоопределения. К специфическим особенностям становления личности учащегося с ограниченными возможностями относятся так же несформированность коммуникативных навыков и умений, неадекватность представлений о себе и собственных ограничениях, о возможностях, трудности самоопределения, в том числе профессионального, недоразвитие эмоциональной сферы, наличие деструктивных состояний на внутриличностном уровне, деформированность ценностно-смысловой сферы, неадекватность самооценки, связанной с недостатком позитивных образов и перспектив в условиях дефицита информации о возможностях и способах успешной самореализации лиц с ограниченными возможно-

стями здоровья. Все это в значительной мере затрудняет социализацию учащихся данной категории, препятствует расширению перспектив их профессионального будущего.

Опираясь на данные исследований проблем обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья, мы сделаем вывод, что готовность к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями, включает те же структурные элементы, что и готовность у учащихся, не имеющих подобных ограничений. В то же время наличие психофизиологических нарушений, с одной стороны, вызывает ослабление действия каждой из имеющихся подструктур, с другой закономерно порождает кроме подструктур общего плана возникновение специфической подструктуры, отвечающей за формирование адекватного отношения учащегося к развитию индивидуального профессионально значимого потенциала. Включение данной подструктуры обусловлено наличием взаимосвязи между неадекватным отношением к развитию имеющегося потенциала и формированием неадекватной самооценки что, согласно Т.П. Головиной в свою очередь, приводит к тому, что, неадекватно сложившаяся самооценка выступает психологическим барьером в процессе адаптации личности, осмыслении картины мира и того места, которое в этом мире занимает сам человек.

Таким образом, на основе анализа научно-теоретических исследований проблем профессионального самоопределения, профессиональной ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья, и с учетом выделенной общей структуры готовности к профессиональному самоопределению нами определены следующие структурные компоненты готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья, в соответствии с которыми будет проводиться исследование:

- профессионально ориентированная ценностно-мотивационная сфера, позволяющая в процессе профессионального самоопределения совершать осмысленные, адекватные, самостоятельные шаги;
- сформированные знания и представления учащегося о социально одобряемых нормах, стереотипах, традициях профессионального самоопределения;
- положительное отношение индивида к себе как субъекту профессионального самоопределения, будущему субъекту профессиональной деятельности, к профессиональной деятельности, к окружающему миру;
- сформированные практические умения и навыки профессионального самоопределения;
- адекватное отношение учащегося к развитию индивидуального профессионально значимого потенциала.

Главным условием адекватного отношения учащегося к развитию индивидуального профессионально значимого потенциала является осознание им, с одной стороны, своих особенностей, обусловленных имеющимися ограничениями, а с другой – имеющихся достаточных возможностей для собственной профессиональной самореализации.

Изучение методологических подходов к определению готовности учащихся к профессиональному самоопределению, рассмотрение ее основных

составляющих позволили выделить компоненты готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Ценностно-мотивационный компонент определяет профессиональную направленность учащихся, интегрирующую систему личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов, которые регулируют построение выпускником своего профессионального будущего, а также отражающую психологическую установку на развитие готовности к профессиональному самоопределению как личностно значимое и необходимое убеждение. Данный компонент определяет развитие у учащихся понимания смысла профессиональной деятельности и отношения к этой деятельности.

Когнитивный компонент – это сформированные индивидуальные профессионально значимые знания, понятия, представления учащихся.

Сформированные ценностно-мотивационный и когнитивный компоненты образуют личностно-смысловое поле готовности к профессиональному самоопределению, которое проецируется на сам процесс профессионального самоопределения, построение учащимся образа «Я – субъект профессионального самоопределения» и преобразуется в процессе профессионального самоопределения. Это преобразование определяет *оценочно - рефлексивный компонент*, который характеризует индивидуальный профессионально значимый опыт учащегося, интегрирующий в себе знания, ценностные ориентации, мотивы, потребности.

Сознательная постановка и выполнение индивидуальных профессионально ориентированных задач, построение реальных профессиональных планов с опорой на приобретенные ранее профессионально значимые знания и ценностные установки, адекватное отношение к развитию индивидуального профессионально значимого потенциала, к себе как субъекту профессионального самоопределения, составляют содержание *деятельностного компонента*.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами предложено определение исследуемого феномена: *готовность учащихся к профессиональному самоопределению есть интегративное образование личности, определяемое уровнем сформированности составляющих его взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, оценочно-рефлексивного, деятельностного), позволяющее учащемуся осмыслить поле своих возможностей, способствующее реалистичному, прогнозируемому построению своего профессионального будущего.*

Во **второй главе** «Модель развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению» представлено теоретическое обоснование модели. Выделение элементов в модели позволило разбить ее на блоки (целеполагания, методологический, содержательный, функциональный, критериальный и результативный), что позволяет более четко представить процесс развития готовности к профессиональному самоопределению.

Блок целеполагания. Целью образовательного процесса в предлагаемой модели является реализация и выполнение следующих задач: корректировка ценностно-мотивационной сферы; овладение индивидуальными профессионально значимыми знаниями, практическими умениями и навыками; формирование положительного отношения к себе как субъекту профессионального

самоопределения, адекватного отношения к развитию индивидуального профессионально значимого потенциала.

Методологический блок. В соответствии с логикой исследования данный блок включает в себя теоретико-методологическую основу развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению: подходы – системный, личностно ориентированный, деятельностный, индивидуально дифференцированный; принципы – общепедагогические, адаптированные к образовательным потребностям учащихся; специальные – ориентированные на специфику обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья; компоненты – ценностно-мотивационный, когнитивный, оценочно-рефлексивный, деятельностный.

Содержательный блок. В данном блоке мы выделяем процессуальный аспект развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению, реализуемый посредством специального профориентационного курса.

Критериальный блок. На основе теоретического анализа научно-педагогической литературы и эмпирических данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы, были выделены показатели и критерии развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Развитие профориентированной ценностно-мотивационной сферы оценивалось по наличию непротиворечивого профессионального типа ценностных ориентаций, присутствию в структуре ценностей разнообразных типов ценностей; наличию профессиональной мотивации, присутствию в структуре мотивов разнообразных групп мотивов, включая социальные, моральные, развивающие группы мотивов. Степень сформированности профессиографических знаний и представлений отслеживалась по уровню имеющихся у учащегося теоретических профессиографических знаний. Сформированность положительного отношения учащегося к себе как субъекту профессионального самоопределения оценивалась по степени ориентированности учащихся на отношение к себе как субъекту профессионального самоопределения с учетом адекватности самооценки. Сформированность практических умений и навыков профессионального самоопределения оценивалась по степени развития умений ставить профессиональные цели, составлять программу действий для их достижения, готовности к принятию профессионально важных решений, наличию готовности знать себя и возможности изменяться. Также в данном блоке представлены уровни развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению: начальный, необходимый и оптимальный.

Результативный блок. Содержание результативного блока определяется обогащением опыта профессионального самоопределения учащегося, обусловленного целенаправленным педагогическим содействием, подразумевающим ориентацию его на саморазвитие, профессиональную самореализацию, активную интеграцию в обществе, обеспечивающим учащемуся результативность, прогнозируемость профессионального самоопределения.

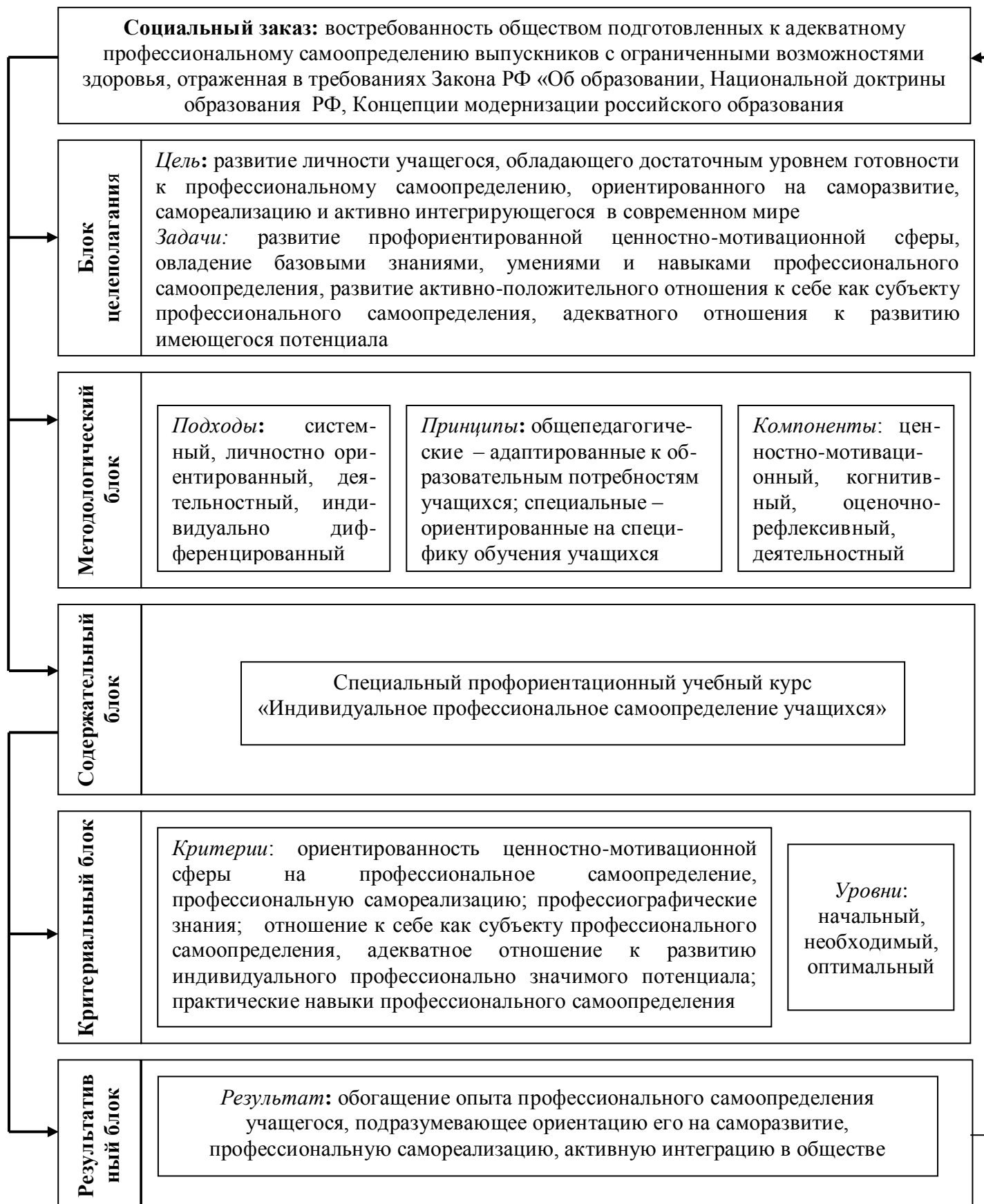


Рис. 1. Модель развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению

Далее в исследовании рассмотрены принципы организации педагогического процесса, направленного на развитие готовности учащихся к профессио-

нальному самоопределению. Нами выделены: а) общедидактические принципы (принципы научного подхода к содержанию и организации работы, системности и последовательности формирования знаний, умений; сознательности и активности учащихся; доступности образовательного процесса; прочности и ответственности знаний и умений; взаимосвязи процесса развития готовности к профессиональному самоопределению с реальным процессом профессионального самоопределения; наглядности; открытости), регламентирующие организацию и содержание работы по развитию готовности к профессиональному самоопределению, адаптированные к организации образовательного процесса учащихся с ограниченными возможностями здоровья, б) специальные принципы, отражающие специфику организации образовательного процесса в отношении учащихся с ограниченными возможностями здоровья (принципы комплексного подхода; превентивной направленности педагогических воздействий; онтогенетической направленности; саморазвивающейся направленности; антропоцентрической направленности; оптимизма и уверенности в собственных силах).

Перечисленные принципы позволяют учесть современные требования к образовательному процессу в целом и к процессу обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в частности, эффективно вести работу по развитию готовности к профессиональному самоопределению с данной категорией учащихся.

В соответствии с темой исследования особого внимания заслуживает вопрос педагогического содействия развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению. О.Л. Карпова определяет педагогическое содействие как построение ценностно-смысловой системы личности, а также построение и корректировку ее профессиональных перспектив. В процессе педагогического содействия важное место занимает деятельность педагога, который реализует весь комплекс организаторских функций: целеполагание, планирование, координацию, анализ эффективности.

Процесс педагогического содействия развитию у учащихся готовности к профессиональному самоопределению мы рассматриваем как педагогическую технологию личностного развития учащихся, существующую в практике педагогической работы наряду с технологиями поддержки и сопровождения, альтернативными технологиями содействия.

Педагогическое содействие рассматривается нами как системная психолого-педагогическая деятельность педагога по созданию в образовательном процессе условий для целенаправленной активизации имеющегося потенциала учащегося, повышения уровня субъектности самоопределяющегося учащегося, движения в направлении от субъекта существования к субъекту самосознания, саморазвития и в конечном итоге самоопределения.

Развитие готовности учащихся к профессиональному самоопределению должно происходить при поддержке, помощи и под управлением, контролем педагога. Осуществляя педагогическое содействие развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению, педагог создает необходимые условия для эффективности данного процесса. Таким образом, можно вести речь о комплексе педагогических условий, под которыми мы понимаем взаимосвязанную совокупность объективных возможностей, содержания, форм, мето-

дов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании целей и задач. При определении необходимого комплекса педагогических условий эффективности развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению мы учитывали следующее: гуманистические принципы образования и требования, предъявляемые современным обществом к выпускникам школ, в том числе школ для учащихся с ограниченными возможностями здоровья; ведущие идеи личностно ориентированного, индивидуально ориентированного, системного и культурологического подходов; содержание понятия «готовность к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья»; результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы.

Анализ проблемы педагогического содействия развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению позволил выделить следующие педагогические условия, эффективность которых проверялась в ходе опытно-поисковой работы: актуализация субъектного опыта и возможностей профессионального самоопределения в ходе совместной деятельности учащегося и педагога; разработка и внедрение специального профориентационного учебного курса, направленного на развитие готовности к профессиональному самоопределению учащихся, как системообразующее педагогическое условие.

Первое педагогическое условие позволяет реализовать личностно ориентированный подход в образовательном процессе, предполагает овладение новыми знаниями, приемами их использования и создает условия для образования, максимально использующего индивидуальный опыт учащегося.

Опыт учащихся приобретает образовательную значимость в соотношении с опытом других в ходе совместной деятельности. В ходе реализации данного условия учащиеся выступают в роли субъектов профессионального самоопределения, педагог же занимает позицию партнера в процессе актуализации имеющегося у учащихся опыта профессионального самоопределения, что способствует повышению их активности как в личностном, так и в профессиональном самоопределении. При таком подходе к обучению каждый учащийся оказывается в центре внимания как носитель субъектного опыта. В связи с этим меняется сам характер взаимодействия: «...не от педагогических воздействий к ученику, а от самого ученика, который избирательно относится к этим воздействиям» (И.С. Якиманская). В подобной ситуации процесс подготовки к профессиональному самоопределению становится личностно ориентированным, так как предполагает корректировку имеющихся знаний, отношений, смыслов, мотивов, а также создает условия для образования, максимально направленного к имеющемуся индивидуальному опыту, потребностям в профессиональном самоопределении учащегося. В ходе совместной деятельности педагога и учащихся у школьников формируется представление о процессе профессионального самоопределения, профессиональной деятельности, складывается своеобразный идеал, эталон, нормативная модель этой деятельности, на которую необходимо ориентироваться, вырабатываются объективные критерии для самоанализа и самооценки себя как субъекта профессионального самоопределения, будущего субъекта профессиональной деятельности.

Второе педагогическое условие – разработка и внедрение специального профориентационного учебного курса, направленного на развитие готовности к профессиональному самоопределению учащихся. Разработанный учебный курс способствует стимулированию процесса профессионального самоопределения учащихся; активизации потребности в самопознании, самоизменении; формированию активно-положительного отношения к себе как субъекту профессионального самоопределения, нужному и полезному члену общества. Конечной целью курса является успешная социальная интеграция, личностная и профессиональная самореализация человека.

Данные условия в соответствии с системным подходом должны быть специальным образом организованы и структурированы, так как каждое из них способствует достижению определенной цели, лишь комплексное использование перечисленных условий позволит реализовать конечную цель – развитие готовности к профессиональному самоопределению учащихся. Выделенные и охарактеризованные педагогические условия являются составляющими педагогического содействия, способствующего развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

В третьей главе «Опытно-поисковая работа по развитию готовности учащихся к профессиональному самоопределению» нами были определены цели, задачи и методы опытно-поисковой работы, проанализирован исходный уровень готовности учащихся к профессиональному самоопределению, раскрыта методика реализации педагогических условий развития готовности к профессиональному самоопределению, выявлена динамика развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению, обобщены результаты исследования.

На основании анализа теоретического и эмпирического материала по теме исследования нами предложены следующие критерии и показатели развития готовности к профессиональному самоопределению для каждого ее компонента: для ценностно-мотивационного – сформированность непротиворечивого профессионального типа ценностных ориентаций, присутствие в структуре ценностей разнообразных типов ценностей, наличие профессиональной мотивации, основанной на медико-физиологической целесообразности профессионального будущего, а также социальных, моральных, развивающих групп мотивов; для когнитивного – степень усвоения профессионально значимых знаний, представлений; для оценочно-рефлексивного – сформированность у учащегося положительного отношения к себе как субъекту профессионального самоопределения, профессиональной деятельности, наличие адекватной самооценки; для деятельностного – степень проявления умений ставить профессиональные цели, составлять программу действий для их достижения, готовности к принятию профессионально важных решений, наличие готовности к осознанию своих индивидуальных особенностей и возможности меняться. Также были определены методики для диагностики уровня развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся.

Далее в исследовании раскрыты содержательные, методические и организационные аспекты реализации предложенных педагогических условий. При реализации первого условия использовались следующие приемы: имитация от-

дельных элементов процесса профессионального самоопределения – деловые, ролевые игры, решение профессионально ориентированных задач; использование ситуаций, характерных для процесса профессионального самоопределения. При построении практических занятий использовались элементы тренинга. Среди тренинговых упражнений активно применялись игровые приемы и групповые дискуссии. Ролевые и сюжетные игры позволяли акцентировать внимание как на отдельных элементах профессионального самоопределения учащегося, так и на их взаимосвязи, выходить за рамки смоделированной ситуации и приближаться к реальности. Групповая дискуссия использовалась нами на многих теоретических и практических занятиях в различных ее видах. Цель групповых дискуссий – совершенствование, корректировка имеющегося у учащихся опыта профессионального самоопределения.

В соответствии с задачами исследования в ходе реализации данного условия использовались такие методы обучения как проблемный и исследовательский. Проблемный метод, когда педагог выявляет, классифицирует и ставит перед учащимися проблемы, показывает способы их решения, вовлекает в совместное их решение. При решении данных вопросов у учащихся формируется умение видеть проблему в целом и переносить имеющиеся знания в новую ситуацию. Например, содержание темы «Составляющие профессионального самоопределения» позволяет поставить перед учащимися проблему учета комплекса факторов, влияющих на адекватное профессиональное самоопределение. Для обсуждения учащимся предлагались следующие проблемные темы: «Влияние социально - экономического положения в стране на процесс профессионального самоопределения», «Необходимость профессионального образования, профессионального труда для лиц с ограниченными возможностями», «Правовая защита лиц с ограниченными возможностями здоровья». В ходе высказывания своих мнений на предложенные вопросы учащиеся имеют возможность скорректировать планы в отношении своего профессионального будущего. Исследовательский метод, когда педагог предъявляет учащимся новые для них проблемы, дает им задания, а учащиеся осознают проблемы и самостоятельно находят пути и способы их решения. Особую сложность при использовании данного метода представляет подбор учебных проблем. Они должны не только соответствовать интересам самоопределяющейся личности, иметь точки соприкосновения с опытом учащихся и быть для них личностно значимыми, но и предусматривать несколько вариантов решения.

Важной частью исследовательского метода обучения, как отмечают психологи и педагоги, является его социально-психологический характер, и в связи с этим особую значимость приобретает коммуникативно-диалоговая деятельность как одна из базовых личностно ориентированных технологий. По словам В.В.Серикова, диалог – «источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности». Формирование коммуникативных умений имеет особую значимость для категории учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги специальных школ отмечают, что учащиеся не готовы вести диалог, не умеют выразить свою точку зрения. Особенно ценно при применении в обучении данных методов то, что постепенно от инициирования педагогом активности учащихся,

демонстрации способов решения проблем, поэтапного включения школьников в процесс их решения на основе использования предложенных педагогом способов учащиеся вовлекаются в процесс самостоятельного поиска путей решения собственных проблем.

При реализации второго педагогического условия методическое обеспечение основывалось на целевых установках предложенного учебного курса, к которым следует отнести стимулирование процесса профессионального самоопределения учащихся; активизацию потребности в самопознании, самоизменении; формирование умения соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями профессии к человеку с ограниченными возможностями здоровья; развитие качеств и свойств личности, необходимых для принятия адекватных и самостоятельных шагов в процессе профессионального самоопределения.

Специфика реализации данного педагогического условия заключается в тематическом содержании, формах и методах обучения учащихся, алгоритме освоения разделов предлагаемого учебного курса. Специфика тематического содержания обусловлена акцентированием внимания учащихся на осмыслении проблем людей с ограниченными возможностями, их социальной интеграции и профессиональной самореализации; на изменении жизненной позиции с иждивенческой (предопределенность жизненного пути, в том числе профессионального, ожидание помощи от государства) на социально активную, зависящую от собственных усилий; на повышении правовой грамотности, дифференциации медицинских показаний к профессиональному труду. Специфика форм и методов обучения определена ограничением визуальных средств наглядности, преобладанием устных форм работы, особенностями восприятия и усвоения информации учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Алгоритм освоения курса основан на последовательном создании положительной мотивации, выявлении личностного смысла профессионального труда, в том числе человека с ограниченными возможностями в профессии формировании интереса к миру профессий, овладении профессиографическими знаниями. Учащиеся органично подходят к осмыслению целей и результатов своей деятельности в процессе развития готовности к профессиональному самоопределению, осознания внутренних изменений, которые происходят в личности как субъекте профессионального самоопределения. Итогом освоения курса является обогащение опыта профессионального самоопределения, обеспечивающего эффективность, прогнозируемость этого процесса.

Опытно-поисковая работа проводилась в естественных условиях учебно-воспитательного процесса в школе-интернате для слепых и слабовидящих детей г. Верхняя Пышма. Целью первого этапа – констатирующего было определение состояния проблемы готовности учащихся к профессиональному самоопределению. В ходе решения целевой установки данного этапа исследования получены следующие результаты: 47,2% учащихся предполагают продолжение обучения после окончания школы в профессиональных учебных заведениях, причем большая их часть, 82% желала бы обучаться в медицинском колледже, остальные учащиеся либо не задумывались над этим вопросом, либо не предполагают дальнейшего обучения; 78,1% учащихся не имеют запасного

варианта, в случае если основное их профессиональное устремление не будет реализовано, что указывает на недостаточную готовность к построению своего профессионального будущего; 69,1% учащихся поставили мотив ограничения по состоянию здоровья на 4,5,6 ранговые места, также при сопоставлении профессиональных намерений учащиеся с их профессиональной пригодностью по состоянию органа зрения оказалось, что реальными намерения были у 26,3% учащихся, что свидетельствует о том, что старшеклассники недооценивают значимость состояния здоровья в процессе профессионального самоопределения. Проведенное анкетирование показало, что у учащихся не в полной мере осознают значимые факторы эффективного профессионального самоопределения.

Следующим шагом исследования на констатирующем этапе опытно-поисковой работы было определение исходного уровня развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся. Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что учащиеся недостаточно разбираются во многих профориентационных понятиях. Учащиеся затрудняются определить цель и назначение профориентации, профессионального самоопределения. Большие трудности вызвал вопрос: «Что такое профессия?» Учащиеся затрудняются в определении своих медицинских противопоказаний к профессиональной деятельности, имеют достаточно приблизительное представление о таких личностных качествах, как способности, склонности, темперамент. Серьезные затруднения вызвал вопрос о правах и социальных гарантиях лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ценностно-мотивационная сфера ограничена наличием в структуре мотивации материальных, престижных, утилитарных групп мотивов. В иерархии ценностей предпочтительны типы ценностей, связанные с материальным вознаграждением, престижем профессии, потребностью в общении и коллективной деятельности. Оценка себя как субъекта профессионального самоопределения в большинстве случаев характеризуется отрицательной ориентированностью отношений, учащиеся слабо представляют себя в качестве субъекта профессионального самоопределения, отношение к профессиональной деятельности имеет отрицательную направленность, характерна заниженная либо завышенная самооценка, а также отсутствие четких профессиональных целей, неопределенная либо навязанная профессиональная идентичность, неуверенность, нерешительность, отсутствие независимости в отношении профессионального будущего.

На основании полученных результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы нами сделаны следующие выводы: существующая система подготовки к процессу профессионального самоопределения не позволяет на достаточном уровне развивать у учащихся готовность к профессиональному самоопределению, что может послужить причиной различных затруднений в процессе их профессионального самоопределения. Повышение уровня развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся, на наш взгляд, может быть обеспечено путем разработки и реализации педагогических

условий, четко ориентированных на персонифицированное развитие готовности к профессиональному самоопределению.

Формирующий этап опытно-поисковой работы проходил в течение двух лет, его целевая и содержательная составляющие отражали логику апробации выделенных педагогических условий. Целью работы было выявление педагогических условий, обеспечивающих результативное развитие готовности к профессиональному самоопределению учащихся. Задачами данного этапа являлись обогащение сознания учащихся знаниями о мире профессий, специфике процесса профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья; формирование отношения к профессиональному труду как значимому фактору развития личности; формирование ролевой позиции учащегося как субъекта профессионального самоопределения.

В соответствии с задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы нами сформированы три группы: две экспериментальные (Э-1, Э-2), и одна контрольная (К-1). В группе Э-1 проверялось влияние первого педагогического условия, в группе Э-2 влияние второго педагогического условия на эффективность развития у учащихся готовности к профессиональному самоопределению. В группах К-1 и Э-1 работа велась в рамках имеющихся профориентационных курсов для общеобразовательных школ, в группе Э-2 использовался разработанный учебный курс «Индивидуальное профессиональное самоопределение учащихся».

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает, что наблюдается рост уровня готовности учащихся к профессиональному самоопределению в экспериментальных группах по сравнению с учащимися контрольной группы. Так, в группе Э-1 на 7,1%, в группе Э-2 на 7,6% увеличилось количество учащихся с оптимальным уровнем развития готовности к профессиональному самоопределению в сравнении с контрольной группой, где их число осталось без изменений; в группе Э-1 на 14,2%, в группе Э-2 на 23,0% уменьшилось количество учащихся с начальным уровнем развития готовности к профессиональному самоопределению, в контрольной группе на 7,6%; в группе Э-1 на 7,1%, в группе Э-2 на 15,3% увеличилось количество учащихся с необходимым уровнем развития готовности к профессиональному самоопределению, в контрольной группе на 7,7%. Полученные результаты свидетельствуют и о более значительном возрастании среднего показателя в экспериментальных группах по сравнению с контрольной: в группе Э-1 он повысился на 0,2, в группе Э-2 на 0,31, в контрольной группе – на 0,08. Это говорит о том, что хотя в контрольной группе у учащихся тоже развивается готовность к профессиональному самоопределению, однако переход на более высокий ее уровень либо совсем не происходит, либо происходит значительно медленнее, чем в экспериментальных группах, об этом же свидетельствует и коэффициент эффективности: в ходе первой части формирующего этапа опытно-поисковой работы он возрастает в группе Э-1 на 0,08, в группе Э-2 на 0,15, что подтверждает результативность воздействия выделенных условий.

Исходя из полученных результатов и следуя логике теоретического исследования, во второй части формирующего этапа опытно-поисковой работы мы проверяли влияние выделенных условий в комплексе. Были сформированы

одна контрольная группа (К-2), где развитие готовности к профессиональному самоопределению учащихся осуществлялось в рамках традиционного обучения, и одна экспериментальная группа (Э-3), в которой мы проверяли комплексное влияние выделенных педагогических условий.

Анализ полученных данных показывает, что наблюдается заметное повышение уровня готовности к профессиональному самоопределению учащихся в экспериментальной группе по сравнению с учащимися в контрольной группе (табл. 1). Так, в группе Э-3 на 13,0% увеличилось количество учащихся с оптимальным уровнем развития готовности в сравнении с контрольной группой, где их число осталось без изменений; на 33,0% уменьшилось количество учащихся с начальным уровнем готовности, в контрольной – на 7,0%; на 20,1% увеличилось количество учащихся с необходимым уровнем готовности, в контрольной – на 7,0%. Полученные результаты свидетельствуют и о более значительном возрастании среднего показателя в экспериментальной группе по сравнению с контрольной: в группе Э-3 – на 0,5, в контрольной группе К-2 – на 0,07.

Сопоставляя полученные данные, можно сделать вывод о том, что развитие готовности к профессиональному самоопределению учащихся происходит более успешно при воздействии выделенных нами педагогических условий. Однако результаты, полученные в экспериментальной группе Э-3, позволяют определить общую тенденцию: развитие готовности к профессиональному самоопределению у учащихся осуществляется более эффективно в группе, где реализованы педагогические условия в комплексе (рис. 2).

Таблица 1

Сводные данные опытно-поисковой работы

Группа	Этап	Уровни						Ср	К _{эфф}
		Начальный		Необходимый		Оптимальный			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
Э-1	До эксперимента	8	57,1	5	35,7	1	7,1	1,5	1,0
	После эксперимента	6	42,8	6	42,8	2	14,2	1,7	1,1
Э-2	До эксперимента	7	53,8	5	38,4	1	7,6	1,5	1,0
	После эксперимента	4	30,7	7	53,8	2	15,3	1,8	1,2
К-1	До эксперимента	8	61,5	4	30,7	1	7,6	1,4	–
	После эксперимента	7	53,8	5	38,4	1	7,6	1,5	–
Э-3	До эксперимента	10	66,0	4	26,0	1	6,0	1,3	0,9
	После эксперимента	5	33,0	7	46,0	3	20,0	1,8	1,2
К-2	До эксперимента	8	61,0	4	30,0	1	7,0	1,4	–
	После эксперимента	7	53,0	5	38,0	1	7,0	1,5	–

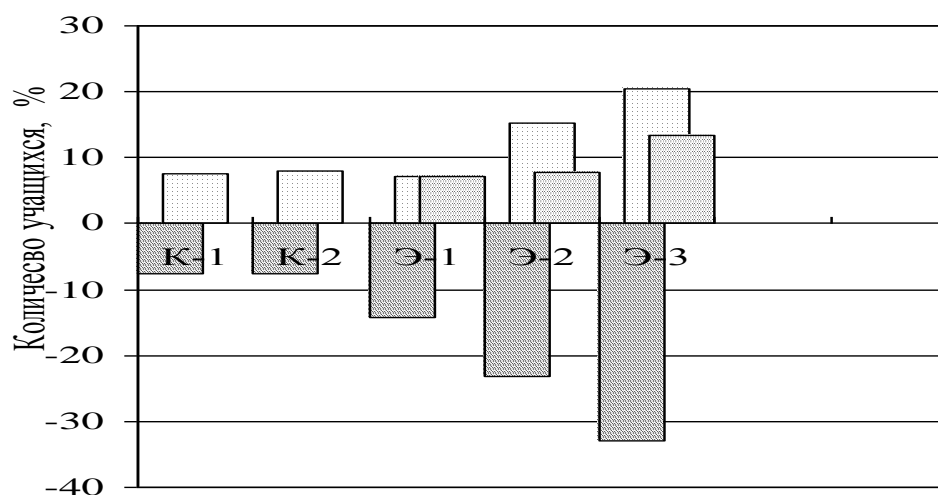


Рис. 2. Динамика изменений уровня развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению в экспериментальных и контрольных группах в ходе опытно-поисковой работы:

▨ – начальный уровень; ▤ – необходимый уровень; ▩ – оптимальный уровень.

Для проверки гипотезы нами использовался парный Т-критерий Уилкоксона, предназначенный для оценки различий экспериментальных данных, полученных при разных условиях на одной и той же выборке. Результаты исследования позволили установить, что предложенное педагогическое содействие способствует развитию готовности к профессиональному самоопределению. Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимых различиях, достигнутых в ходе исследования. Причем в экспериментальных группах Э-1, Э-2 статистически значимые различия либо отсутствуют, либо носят ситуативный характер и только в группе Э-3 наблюдаются высокозначимые сдвиги показателей. В контрольных группах К-1 и К-2 статистически значимых различий обнаружено мало. Таким образом, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе ЭГ-3 выявленные изменения уровня развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению произошли не случайно, а под воздействием выделенных нами педагогических условий. Положительные качественные и количественные изменения уровня развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению позволяют заключить, что предложенное нами педагогическое содействие является эффективным, способным целенаправленно развивать готовность учащихся к профессиональному самоопределению. Представленные ниже данные подтверждают сделанные нами выводы (табл. 2).

Таблица 2

Результаты оценки различий критериев развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению (для экспериментальных и контрольных групп) по Т-критерию Уилкоксона

Критерий	Экспериментальные группы						Контрольные группы					
	1-й срез (среднее)	2-й срез (среднее)	Сдвиги			Z; р-уровень значимости	1-й срез (среднее)	2-й срез (среднее)	Сдвиги			Z; р-уровень значимости
			Н	П	О				Н	П	О	
Э-3(n=1)							К-2 (n=13)					
Ценностно-мотивационный	1,53	1,93	0	7	8	-1,890; p<0,06*	1,67	1,92	1	5	7	-2,000; p<0,046*
Когнитивный	1,66	2,21	0	8	7	-3,464; p<0,001*	1,8	2,07	0	3	10	-1,732; p<0,083
Оценочно-рефлексивный	1,66	2,13	1	9	5	-3,051; p<0,002*	1,69	1,84	1	3	9	-1,414; p<0,157
Деятельностный	1,26	1,86	1	8	6	-1,633; p<0,102*	1,38	1,46	0	1	12	-1,000; p<0,317
Э-2 (n=13)							К-1 (n=13)					
Ценностно-мотивационный	1,46	1,86	1	6	6	-2,236; p<0,025*	1,76	1,76	1	1	11	-1,000; p<0,317
Когнитивный	1,92	2,23	0	4	9	-2,000; p<0,046*	1,92	2,07	0	2	11	-1,414; p<0,157
Оценочно-рефлексивный	2,23	2,61	0	5	8	-2,236; p<0,025*	1,53	1,69	1	3	9	-1,732; p<0,083
Деятельностный	1,30	1,61	0	4	9	-2,000; p<0,046*	1,30	1,38	0	1	12	-1,000; p<0,317
Э-1 (n=14)							К-1 (n=13)					
Ценностно-мотивационный	1,57	1,85	0	4	10	-2,000; p<0,046*	1,76	1,76	1	1	11	-1,000; p<0,317
Когнитивный	1,85	2,14	0	4	10	-2,000; p<0,046*	1,92	2,07	0	2	11	-1,414; p<0,157
Оценочно-рефлексивный	1,71	2,00	0	4	10	-2,000; p<0,046*	1,53	1,69	1	3	9	-1,732; p<0,083
Деятельностный	1,50	1,57	2	3	9	-1,414; p<0,157	1,30	1,38	0	1	12	-1,000; p<0,317

Примечание. * – статистически значимые различия на уровне $p<0,05$ или $p<0,01$; Z – эмпирическое значение z-критерия; Н – количество негативных рангов, срез 1>срез 2; П – количество позитивных рангов, срез 1<срез 2; О – количество одинаковых рангов срез 1=срез 2.

В заключении диссертации изложены теоретические и опытно-поисковые результаты, сформулированы выводы.

1. Уточнено понятие «готовность к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья». Под ней понимается интегративное образование личности, определяемое уровнем сформированности составляющих его взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, оценочно-рефлексивного, деятель-

ностного), позволяющее учащемуся осмыслить поле своих возможностей, способствующее реалистичному, прогнозируемому построению профессионального будущего.

2. Выявлены содержательные особенности структуры феномена «готовность к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья», проявляющиеся в наличии специфической подструктуры, отвечающей за формирование адекватного отношения учащегося к развитию индивидуального профессионально значимого потенциала.

3. Разработана модель развития готовности к профессиональному самоопределению, отражающая социальный заказ, цель, задачи, методологические подходы, содержание процесса развития готовности к профессиональному самоопределению, его этапы, формы, методы и средства, уровни и результат.

4. Педагогическое содействие развитию готовности к профессиональному самоопределению учащихся рассматривается нами как системная психолого-педагогическая деятельность педагога по созданию в образовательном процессе условий для целенаправленной активизации имеющегося потенциала учащегося, повышения уровня субъектности самоопределяющегося школьника, движения учащегося по линии от субъекта существования к субъекту самосознания, саморазвития и в конечном итоге самоопределения.

5. Педагогическими условиями развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся являются: разработка и реализация специального профориентационного учебного курса, ориентированного на развитие готовности к профессиональному самоопределению учащихся, как системообразующего педагогического условия; актуализация субъектного опыта и возможностей профессионального самоопределения в ходе совместной деятельности учащегося и педагога.

6. В ходе проведенного исследования продемонстрирована многоаспектность проблемы развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся, разрешено обнаруженное нами противоречие, подтверждены основные положения, выдвинутые в гипотезе. Среди разработанных направлений исследования в качестве перспективных могут быть определены следующие: разработка программ развития готовности к профессиональному самоопределению на разных ступенях образования, альтернативных диагностических методик и пакета диагностических программ отслеживания уровня развития готовности к профессиональному самоопределению; дальнейшее совершенствование технологий развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся с различными психофизиологическими нарушениями.

Основное содержание диссертации отражено в следующих **публикациях:**

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований

1. *Григорьев, Г.Г.* Формирование культуры профессионального самоопределения учащихся с нарушением зрения [Текст] / Г.Г. Григорьев // Образование и наука. 2007 № 3 (7). С. 80–84.

Статьи в журналах, сборниках научных трудов и материалов научно-практических конференций

2. Григорьев, Г.Г. Профессиональное самоопределение учащихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Г.Г. Григорьев // Вестн. развития науки и образования. 2008. № 6. С. 105–106.

3. Григорьев, Г.Г. Профессиональное самоопределение как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению [Текст] / Г.Г. Григорьев // Личностно-развивающее профессиональное образование: сб. материалов 5-й Междунар. науч.-практ. конф. [Екатеринбург, 17–18 нояб. 2005 г.]: в 4 ч. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. Ч. 4. С. 112–114.

4. Григорьев, Г.Г. Формирование готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Г.Г. Григорьев // Человек и Вселенная. 2008. № 4 (68). С. 27–28.

5. Григорьев, Г.Г. Государство и дети с ограниченными возможностями [Текст] / Г.Г. Григорьев // Россия XXI века: проблемы, противоречия и перспективы обновления: сб. материалов межрегион. науч.-практ. конф. аспирантов и студентов, Екатеринбург, 12 апр. 2005 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. С. 82–84.

6. Григорьев, Г.Г. Педагогическое содействие готовности к процессу профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями [Текст] / Г.Г. Григорьев // Актуальные вопросы педагогики: психология преподавания, агрессивное поведение учащихся, суицид: сборник материалов конф. с междунар. участием, Хургада, 7–14 дек. 2007 г. Тюмень, 2007. № 6. С. 12–13.

7. Григорьев, Г.Г. Здоровая семья – здоровое общество [Текст] / Г.Г. Григорьев // Воспитание духовности: ценностное содержание высшего профессионального образования: сб. материалов регион. науч.-практ. конф., Екатеринбург 28–29 нояб. 2005 г., / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 110–112.

8. Григорьев, Г.Г. Готовность к процессу профессионального самоопределения как условие самореализации личности с ограниченными возможностями [Текст] / Г.Г. Григорьев. // Самореализация личности в современных социокультурных условиях: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. [Тольятти, 24–25 окт. 2007 г.]: в 3 т. / ТГУ, Гуманит. ин-т. Тольятти, 2007. Т. 2. С. 72–76.

9. Григорьев, Г.Г. Формирование культуры профессионального самоопределения у старшеклассников с нарушением зрения [Текст] / Г.Г. Григорьев // Личностно-развивающее профессиональное образование: сб. материалов 6-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 15–16 нояб. 2006 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 41–44.

10. Григорьев, Г.Г. Педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению [Текст] / Г.Г. Григорьев // Пед. науки. 2008. № 2. С. 77–79.

11. Григорьев, Г.Г. Проблемы профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями [Текст] / Г.Г. Григорьев //

Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России: сб. материалов 2-й Всерос. науч.-практ. конф., Самара, 30 июня–1 июля 2008 г. Самар. гуманит. акад. Самара 2008. С. 127–128.

12. *Григорьев, Г.Г.* Культура профессионального самоопределения учащихся с нарушением зрения [Текст] / Г.Г. Григорьев // Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26–27 мая 2006 г. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 58–62.

Подписано в печать 18.03.2009. Формат 60х84/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская.
Усл. печ. л 1,3. Уч.-изд. л. 1,4. Тираж 100 экз. Заказ

620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет»